

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

A DOKTORI DISSZERTÁCIÓ NÉMET NYELVŰ TÉZISEI

Sárvári Erzsébet Tünde

**Entwicklung der primären Fertigkeiten im Unterricht des Deutschen als
Fremdsprache im Primarbereich. Standardisierungsversuch für die Stufe A1-**

**(A primer nyelvi készségek fejlődése a kisgyermekkori német mint idegennyelv-
oktatásban. Kísérlet az A1- nyelvi szint standardjainak meghatározására)**

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor MHA, egyetemi tanár, akadémikus, a Doktori Iskola
vezetője

Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár a doktori program vezetője

A bíráló bizottság tagjai és tudományos fokozatuk:

A bizottság elnöke:	Prof. Dr. Szabolcs Éva egyetemi tanár
Hivatalosan felkért bírálok:	Dr. Feldné Dr. Knapp Ilona PhD, habilitált egyetemi docens Dr. Reder Anna PhD, habilitált egyetemi docens
A bizottság további tagjai:	Dr. Kertes Patrícia PhD, egyetemi tanársegéd Dr. phil. Mgr. Mészáros Attila PhD, egyetemi adjunktus Dr. Imre Angéla PhD, egyetemi adjunktus, póttag Dr. Morvai Edit PhD, szakreferens, póttag
Témavezető:	Boóczné Dr. Barna Katalin PhD, egyetemi docens

Budapest, 2019

1 Thema, Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit behandelt das **Thema** der Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen unter institutionellen Rahmenbedingungen.

Das Thema ist von hoher Relevanz, weil in den meisten Ländern bzw. Regionen Europas in den letzten 20 Jahren das Alter für den Beginn des Pflichtunterrichts in einer Fremdsprache gesenkt wurde. Der Fremdsprachenerwerb fängt schon im Alter von 6–9 Jahren an (Edelenbos / Kubanek-German 2004). Fremdsprachenunterricht dieser Art wird sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch in Ungarn als frühes Fremdsprachenlernen oder Frühbeginn bezeichnet. Der Frühbeginn bietet einen möglichen Weg zur Mehrsprachigkeit. Im Sinne des Weißbuches der Europäischen Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung sollte jeder Bürger der Europäischen Union drei Gemeinschaftssprachen beherrschen (Europäische Kommission 1996: 72). Um dieses Ziel zu erreichen, wäre es wünschenswert, so früh wie möglich, bereits im Kindergarten bzw. im Primarbereich mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache anzufangen.

Der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht, der ab den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts immer wieder für alle Lernenden gefordert wurde, hat sich seit der Wende zum 3. Jahrtausend auch in Ungarn etabliert. Im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan (*Nemzeti alaptanterv* 2012) wird geregelt, dass das Lernen der ersten Fremdsprache spätestens in der vierten Klasse der Grundschule eingeführt werden muss. Wenn aber die entsprechenden Rahmenbedingungen vorhanden sind (für Frühbeginn qualifizierte Lehrkraft, entsprechendes Pädagogisches Programm), darf der Unterricht der ersten Fremdsprache sogar in der 1. Klasse der Grundschule beginnen. In den ungarischen Rahmenlehrplänen (*Kerettantervek* 2012) werden aber erst für das Ende der vierten Klasse Anforderungen an konkrete Leistungen beschrieben.

Sogar heute ist noch die Auffassung verbreitet, dass Frühbeginn ein vorverlegter Fremdsprachenunterricht sei. Aufgrund meiner bisherigen Lehr- und Forschungserfahrungen lehne ich aber diese Meinung ab, und gehe davon aus, dass der Frühbeginn ein spezielles Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens ist, das über eigene Zielsetzungen verfügt. Im Fokus der Entwicklung stehen die primären Fertigkeiten

(Hören, Hör-Seh-Verstehen und Sprechen), die sekundären (Lesen und Schreiben) werden auf sie basierend, schrittweise eingeführt. Deshalb werden im frühen Fremdsprachenlernen zwei Phasen voneinander unterschieden: In der ersten Phase stehen die Lernenden noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens in der Fremdsprache, in der zweiten sind sie schon auf die Einführung dieser Fertigkeiten vorbereitet. Die vorliegende Forschung fokussiert auf die Sprachentwicklung in der ersten Phase, wo die mündliche Sprachrezeption und Sprachproduktion das Primat haben.

Meine Forschung versteht sich als Beitrag zur Sprachlehr- und -lernforschung und fokussiert auf die Prozesse des Lehrens und Lernens vom Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich im institutionalisierten Kontext. Mit den Fragestellungen des frühen Fremdsprachenerwerbs befassen sich diverse Wissenschaften in unterschiedlichen Annäherungen. Die vorliegende Arbeit knüpft an diese vorhandenen Forschungen an und geht folgenden **Fragen** nach:

- Welche Faktoren und deren Wechselwirkung beeinflussen den Lernprozess im Früherwerb?
- Welche grundlegenden zielsprachlichen Kompetenzen sollten Kinder im frühen Fremdsprachenunterricht erwerben?
- Nach welchen Deskriptoren lassen sich die einzelnen Entwicklungsstufen des Früherwerbs der Kinder in der Fremdsprache beschreiben?
- Wie können diese Stufen ermittelt und dokumentiert werden?

Der Forschung liegen folgende **Hypothesen** zugrunde:

- Wenn die Entwicklungsphasen des Erstspracherwerbs und des frühen Fremdsprachenerwerbs Parallelen aufweisen, widerspiegeln sie sich sowohl in der Lehrersprache als auch in den bevorzugten methodischen Ansätzen.
- Ein großes Potenzial besteht darin, wenn mündliche Rezeption und Produktion in den Fokus des Früherwerbs gestellt wird.
- Wenn Lehrwerke als wichtige Inputquellen dienen, bieten die für die Zielgruppe geeigneten DaF-Lehrwerke qualitativ und quantitativ ausreichende, hochwertige Inputs für die mündliche Rezeption und Produktion.

- Beim Standardisierungsversuch können die Deskriptoren des für die Beschreibung der weiteren Erwerbsstufen maßgebenden Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens als Vorbild für die Formulierung dienen.

In der vorliegenden Arbeit habe ich mir aus den o.g. Gründen zum **Ziel** gesetzt, einerseits **die Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich zu beschreiben**. Andererseits unternehme ich in der Arbeit den Versuch, **aufgrund der Ergebnisse meiner empirischen Forschung kindgemäße Standards für die Niveaustufe A1- zu formulieren**, weil wie oben erörtert wurde, enthalten weder die maßgebenden Dokumente der europäischen Bildungs- bzw. Sprachenpolitik, noch die Grunddokumente des ungarischen Schulwesens Standards für diese Zielgruppe.

Um die Eigenart des Früherwerbs aus meiner Forschungsperspektive ermitteln zu können, habe ich Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Spracherwerbsforschung, der Lernpsychologie, der Psycholinguistik, der Fremdsprachendidaktik sowie die sprachenpolitischen Grundfragen als theoretische Basis meiner Arbeit genommen, in der ich meine fremdsprachendidaktisch angelegte empirische Forschung eingebettet habe.

Nach der Einleitung wird in den Kapiteln 2–5 die **theoretische Grundlage** für die empirische Forschung geschaffen, werden die relevanten Begriffe definiert und voneinander abgegrenzt, die oft kontrovers diskutierten Theorien sowie die eigene Auffassung dargelegt.

Im ersten theoretischen Kapitel der Arbeit, im **Kapitel 2**, wurden **sprachenpolitische Grundfragen** thematisiert und **maßgebende Dokumente der** europäischen und der ungarischen **Sprachenpolitik** dargestellt, die dem institutionalisierten Fremdsprachenunterricht sowohl in der Europäischen Union, als auch in Ungarn zugrunde liegen (Europäische Kommission 1996, Europarat 2001, Glaboniat u.a. 2005, Krumm 2010, Feld-Knapp 2014).

Im dritten Kapitel fokussiere ich auf **Spracherwerb und Sprachenlernen von Kindern**, gehe auf Sprachbegriffe und auf die für die Forschungsperspektive relevanten Grundbegriffe wie Erstsprache, Zweitsprache, Dritt- oder Tertiärsprache und

Fremdsprache ein, um deren Bedeutung klar abzugrenzen (Apeltauer 1997, Klein 2001, Oksaar 2003, Boócz-Barna, 2007, 2014a, 2014b, 2016a, 2016b, Tracy2007, Boeckmann 2010, Hufeisen / Riemer 2010, Koeppel 2013, Klann-Delius, Gisela 2016). Im Kapitel 3.2 wird die Dichotomie ‚Erwerb‘ und ‚Lernen‘ und die Lernen-Erwerben-Debatte erläutert (Königs 2001, Boócz-Barna 2007). Demnach werden die Eigenarten des Erst- und Zweitspracherwerbs thematisiert sowie die wichtigsten Merkmale der **L2-Erwerbsmodelle** und deren Bedeutung für den Unterricht des Deutschen als L2 oder L3 dargestellt (Krashen 1985, Aguado 2008, Hufeisen / Riemer 2010, Ballweg u.a. 2013). Aufgrund der gängigen Spracherwerbshypothesen kann festgestellt werden, dass es beim individuellen Fremdsprachenlernen der Lernenden gravierende Unterschiede gibt, die im Lernprozess unbedingt berücksichtigt werden sollen. Als besonders relevant erscheinen **über die kognitiven Faktoren hinaus die emotionalen**, wie Angst oder Motivation. Kinder im Alter von 4 bis 10 Jahren unterscheiden sich von anderen Altersgruppen in Bezug auf ihre kognitiven Voraussetzungen, Interessen, Ziele und Lernbedürfnisse. Sie lernen oft ihre erste Fremdsprache und brauchen deswegen mehr Zeit und Anleitung, um die neue Sprache zu verstehen und zu erlernen. Fremdsprachenunterricht dieser Art verfolgt folglich andere Ziele und benötigt andere Methoden als der Unterricht in der Sekundarstufe oder in der Erwachsenenbildung. Daher ist es unbedingt notwendig in den Abschnitten des dritten Kapitels auf **Lernwege und methodische Ansätze** einzugehen (Chighini / Kirsch 2009, Lundquist / Widlok 2015).

Im Fokus des vierten Kapitels steht die Entwicklung der primären Fertigkeiten: von der Sprachrezeption zur Sprachproduktion, die aus psycholinguistischer Sicht erörtert wurden (Butzkamm 1989, Gósy 2005, Feld-Knapp 2005, Butzkamm / Butzkamm 2008, Wendlandt 2017). Eines der wichtigsten Ziele des frühen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, Entwicklungen im Bereich der primären Fertigkeiten, d.h. beim Hören und Sprechen in Gang zu setzen. In dieser Phase stehen dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend die rezeptive Fertigkeit des Hörens und des Verstehens vor der des Lesens und die produktive des Sprechens vor der des Schreibens. Besonders gilt es für Kinder, die in der jeweiligen Fremdsprache noch nicht lesen und schreiben können (Widlok u.a. 2010, Lundquist / Widlok 2015).

Von großer Relevanz ist der **im fünften Kapitel** erläuterte sprachliche **Input**, weil er sowohl für den Erwerb der Erstsprache, als auch für das Lernen einer Fremdsprache entscheidend ist. Im Fremdsprachenunterricht muss der Input nicht nur qualitativ, sondern auch quantitativ ausreichend sein, weil er bei der Sprachentwicklung als Hauptquelle aufgefasst werden kann. Deswegen wurde untersucht, welche Inputquellen für den Fremdsprachenunterricht besonders geeignet sind. Als wichtigste Inputquelle gilt die Lehrersprache (Teacher Talk), deshalb wurde diese Quelle ausführlicher beschrieben (Butzkamm 1987, Wode 1993, Schart / Legutke 2012, Antalné Szabó 2016a, 2016b, Reder 2016).

Nach der theoretischen Grundlegung wird **im sechsten Kapitel** der Arbeit die von mir durchgeführte fremdsprachendidaktisch angelegte **empirische Forschung** zur Entwicklung der primären Fertigkeiten im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich vorgestellt. Die Forschung setzte sich zum Ziel, zum einen die Faktoren und deren Bezug zueinander zu ermitteln, die den Lernprozess im frühen Fremdsprachenlernen beeinflussen. Zum anderen wird erzielt, die wichtigsten Eigenarten des Frühbeginns zu erläutern und darauf aufbauend ein Standardisierungsversuch für die Stufe A1- (sprich A1 minus) zu unternehmen sowie Vorschläge und Empfehlungen für die Optimierung der primären Fertigkeitsentwicklung im frühen DaF-Unterricht zu formulieren.

Die im sechsten Kapitel dargestellten Ergebnisse der Datenerhebung werden in ihrer Bedeutung für die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht ausgewertet, wobei der **Standardisierungsversuch für die Stufe A1-** in den Fokus gestellt wurde.

Die Arbeit endet mit einem **Fazit und einem Ausblick**, in dem die Forschungsergebnisse in ihrer Bedeutung für die Förderung der primären Fertigkeitsentwicklung im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im institutionellen Fremdsprachenunterricht umrissen werden.

2 Empirische Untersuchung

Meine empirische Untersuchung zum L2-Früherwerb unter institutionalisierten Rahmenbedingungen im Mittelpunkt verfolgte das **Ziel**, Daten über Sprachhandlungen im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache zu sammeln. Die Datenanalyse sollte Aufschluss darüber geben, mit welchen Sprachhandlungen die mündliche Sprachrezeption und Sprachproduktion in den DaF-Lehrwerken für Kinder gefördert wird, welche Sprachhandlungen im frühen Deutschunterricht zu beobachten sind, bzw. welche Vorstellungen die Lehrenden über den Früherwerb haben. Die erkannten Sprachhandlungen dienen schließlich als Grundlage zum Erstellen von Deskriptoren, das gezielt versucht, die Sprachentwicklung der Kinder in der L2 altersadäquat zu beschreiben.

Den **Forschungsgegenstand** meiner empirischen Untersuchung stellen Sprachhandlungen der 6–9-jährigen Kinder unter institutionalisierten Rahmenbedingungen sowie Lehrerwissen über die Sprachhandlungen im frühen DaF-Erwerb dar. Wegen der Komplexität des Gegenstandes habe ich mich für die Anwendung der **Methodentriangulation** als **Forschungsmethode** entschieden, d.h. während der Forschung habe ich sowohl maßgebende Dokumente, als auch DaF-Lehrewerke für Kinder analysiert, Unterrichtsbeobachtungen sowie eine Lehrerbefragung durchgeführt, analysiert und ausgewertet.

Als maßgebende Dokumente habe ich sowohl Dokumente der europäischen als auch Dokumente der ungarischen Sprachenpolitik unter dem Aspekt analysiert, in wie weit in ihnen die Eigenart des Frühbeginns zum Vorschein gebracht wird. Es kann festgestellt werden, dass **das frühe Fremdsprachenlernen in den analysierten Dokumenten** sowohl in der europäischen, als auch in der ungarischen Sprachenpolitik nur auf der Ebene der Empfehlungen deklariert ist.

Von den zahlreichen DaF-Lehrwerken für Kinder habe ich für die Analyse diejenigen ausgewählt, die einerseits an den ungarischen Grundschulen im Frühbeginn als kurstragendes Lehrwerk am häufigsten benutzt werden, und andererseits in Ungarn als **DaF-Lehrwerk für 6–9-Jährige**, d.h. für die Klassen 1–3 der Primarstufe genehmigt und auf die offizielle Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungsministerium (Köznevelési

tankönyvjegyzék) aufgenommen worden sind: *Konfetti, Pass auf! Neu 1, Das neue Deutschmobil 1, Hallo Anna 1, Planetino 1.*

Mit den **Unterrichtsbeobachtungen** habe ich erzielt, Sprachhandlungen der Kinder im frühen Deutschunterricht unter institutionalisierten Rahmenbedingungen zu beobachten, und aufgrund der Ergebnisse mögliche, altersadäquate, kindgemäße Standards für das frühe Fremdsprachenlernen zu formulieren. Die Unterrichtsbeobachtungen erfolgten in der Übungsschule Gyula Juhász der Universität Szeged. Die Daten habe ich durch protokollierte Hospitationen (**Feldnotizen**) und mithilfe von Unterrichtsentwürfen gesammelt. Die Stunden wurden in der Mehrzahl von Lehramtskandidatinnen gehalten. Die Probanden waren Deutschlernende der ersten und zweiten Klasse der Grundschule, die Ungarisch als L1 haben, Deutsch als L2 lernen, und noch vor der Einführung der sekundären Fertigkeiten in der Fremdsprache stehen.

Anhand von **15 ausgewählten Beispielen** habe ich geschildert, wie die für Kinder relevanten Lernwege in der Unterrichtspraxis die **Entwicklung und Förderung der mündlichen Sprachrezeption und Sprachproduktion** in L2 im Frühbeginn ermöglichen.

Aufgrund der Analyse der Daten, die ich während der Unterrichtsbeobachtungen erhoben habe, habe ich mögliche Deskriptoren formuliert, über die ich die Meinung von Fremdsprachenlehrenden erfahren wollte. Die Datenerhebung erfolgte online, mithilfe eines von mir erstellten Fragebogens. Den **Fragebogen** haben 82 Probanden ausgefüllt, die an Grundschulen arbeiten, wo das Lernen der ersten Fremdsprache schon in den Klassen 1–3 eingeführt wird, und große Erfahrungen auf dem Gebiet des Frühbeginns haben.

Die durch die Forschung gewonnenen Ergebnisse wurden sowohl qualitativ, als auch quantitativ ausgewertet. Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen und der Lehrerbefragung zur Sprachhandlung im frühen DaF-Unterricht wurden qualitativ gedeutet.

Die **Probanden** der Forschung stellen 28 6–8-jährige Deutschlernende (14 Mädchen und 14 Jungen) der Primarstufe im 1. und 2. Jahrgang einer achtklassigen Grundschule in

Szeged dar. Die Erstsprache (L1) aller Lernenden ist Ungarisch. Sie lernen Deutsch als erste Fremdsprache (L2) unter institutionellen Rahmenbedingungen und stehen noch vor der Einführung der sekundären Fertigkeiten in der Fremdsprache. Als kurstragendes Lehrwerk werden in den beobachteten Lerngruppen „*Hallo Anna 1 und 2*“ vom Klett Verlag benutzt, die in die Lehrwerkanalyse auch einbezogen ist.

3 Ergebnisse der Arbeit

Aufgrund der **Ergebnisse meiner empirischen Forschung**, die im Sinne der methodologischen Triangulation – Lehrwerkanalyse, Unterrichtsbeobachtung und Lehrerbefragung – Daten meinem Forschungsgegenstand geliefert hat, lassen sich folgende **Schlussfolgerungen** ziehen:

- **Das frühe Fremdsprachenlernen** unter institutionellen Rahmenbedingungen gilt als ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts, das andere methodische Ansätze und **eigenständige Zielsetzungen** hat. Für Frühbeginn eignen sich besonders gut folgende **Lernwege**:
 - spielerische Interaktionen,
 - durch Gestik, Mimik und Bewegung begleitete Lernaktivitäten,
 - Einsatz von authentischen, kindgemäßen Texten (Liedern, Reimen, Geschichten),
 - Lernen an Stationen und
 - Einsatz der CLIL-Methode.
- Die Spracherwerbsprozesse in L2 weisen im Frühbeginn viele Parallelen mit dem Erstspracherwerb auf.
 - Die **Qualität und die Quantität des sprachlichen Inputs** spielt beim Spracherwerb eine zentrale Rolle.
 - Im Mittelpunkt der Entwicklung und Förderung stehen neben den allgemeinen Kompetenzen die **primären Fertigkeiten** (Hören, Hör-Sehverstehen, Sprechen).
- Der sprachliche Input soll **an das Sprachniveau der Kinder angepasst** werden. Fremdsprachenlehrende im Primarbereich sollen altersgemäße Varianten der Zielsprache beherrschen und imstande sein, über unterrichtsrelevante Themen inhaltlich angemessen und sprachlich korrekt kommunizieren zu können.

- **Rituale** gewinnen aufgrund ihrer Symbolhaftigkeit und Regelmäßigkeit eine große Bedeutung, und dienen **als wichtiger sprachlicher Input** im frühen Fremdsprachenunterricht.
- In den analysierten **DaF-Lehrwerken für Kinder** haben die primären Fertigkeiten einen Vorrang. Unabhängig davon, ob sie regionale oder überregionale Lehrwerke sind, bieten sie zahlreiche Möglichkeiten für die optimale Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten.
- **Die Aufgabenstellungen**, die sich auf die primären Fertigkeiten beziehen, sind in den untersuchten DaF-Lehrwerken phonologisch, lexikalisch und interaktiv an das sprachliche Niveau der Anfänger angepasst.
- **Die Handpuppe ist eine vielseitige Lernpartnerin** im frühen Fremdsprachenlernen:
 - Sie dient als Identifikationsfigur.
 - Sie fungiert als Muttersprachlerin und holt die zielsprachige Welt ins Klassenzimmer.
 - Sie kann bei jedem Thema in die Spielhandlung einbezogen werden.
- Aus den Besonderheiten des Frühfrüherwerbs lässt sich die Evaluation als ein wichtiges Problemfeld ableiten. Aufgrund der Erkenntnisse meiner empirischen Forschung kristallisierten sich folgende Deskriptoren heraus, **die ich als mögliche Deskriptoren empfehle**, um die Entwicklung der mündlichen Sprachrezeption und Sprachproduktion in L2 beim frühen Fremdsprachenlernen unter institutionalisierten Rahmenbedingungen zu beschreiben:
 - **Zur mündlichen Sprachrezeption in L2**
 - (1) Der / Die Lernende kann durch Handlung begleitete Unterrichtssprache der Lehrperson in L2 verstehen.
 - (2) Der / Die Lernende kann durch Handlung begleitete Instruktionen der Lehrperson in L2 (zur Bearbeitung eines Aufgabenblatts / zur Erstellung einer Bastelarbeit / zur Durchführung eines Spiels) verstehen.
 - (3) Der / Die Lernende kann neue Wörter / Strukturen aus dem Situationszusammenhang verstehen.
 - (4) Der / Die Lernende kann Gehörtes mithilfe von Mimik, Gestik, Situationszusammenhang und Bildern global verstehen.

(5) Der / Die Lernende kann eine längere, zusammenhängende und durch Spielhandlungen begleitete Geschichte in ihren wesentlichen Teilen verstehen.

○ **Zur mündlichen Sprachproduktion in L2**

(1) Der / Die Lernende kann Wortbedeutungen zuerst pantomimisch, später mit Ein- oder Zweiwortsätzen, bzw. mit Chunks darstellen.

(2) Der / Die Lernende kann die gelernten Wörter, Chunks und Strukturen korrekt aussprechen.

(3) Der / Die Lernende kann neue Wörter im Chor korrekt nachsprechen.

(4) Der / Die Lernende kann neue Wörter auch einzeln korrekt nachsprechen.

(5) Der / Die Lernende kann neue Strukturen im Chor korrekt nachsprechen.

(6) Der / Die Lernende kann neue Strukturen auch einzeln korrekt nachsprechen

(7) Der / Die Lernende kann einen (rhythmischen) Dialog im Chor nachsprechen

(8) Der / Die Lernende kann einen (rhythmischen) Dialog in Paaren nachsprechen.

(9) Der / Die Lernende kann Bilder / Gegenstände zum Thema richtig benennen.

(11) Der / Die Lernende kann sich an bekannten spielerischen Interaktionen aktiv beteiligen.

(11) Der / Die Lernende kann ein Lied im Chor singen (und spielen / sich dazu bewegen).

(12) Der / Die Lernende kann ein Lied in Paaren oder auch einzeln singen (und spielen / sich dazu bewegen).

(13) Der / Die Lernende kann einen Reim im Chor korrekt aufsagen und durch passende Bewegungen begleiten.

(14) Der / Die Lernende kann einen Reim in Paaren oder auch einzeln korrekt aufsagen und durch passende Bewegungen begleiten.

(15) Der / Die Lernende kann über sich selbst mithilfe von einfachen Strukturen grundlegende Informationen geben.

- Bei der mündlichen Sprachrezeption in L2 im Frühbeginn finden die Fremdsprachenlehrenden am wichtigsten, dass Kinder die **durch Handlung begleitete Unterrichtssprache und Instruktionen** der Lehrperson in L2 verstehen.
- Im Falle der mündlichen Sprachproduktion in L2 legen die Fremdsprachenlehrenden einen besonderen Wert auf das **Chorsprechen**.
- Bei der mündlichen Sprachproduktion werden im Frühbeginn auch Ein- und Zweiwortsätze als völlig korrekte und angemessene Reaktionen angenommen.
- Der **Lernstand und die Lernfortschritte** können **mit dem Sprachenportfolio** am besten dokumentiert werden.
- Der Frühbeginn bietet einen möglichen **Weg zur individuellen Mehrsprachigkeit**.

Wie das auch meine empirische Forschung bewiesen hat, hat sich das frühe Fremdsprachenlernen auch in Ungarn etabliert. Es hat sich auch eindeutig herausgestellt, dass es immer mehr Schulen gibt, die mit dem Lernen der ersten Fremdsprache sogar in der ersten Klasse der Grundschule beginnen. Das kann nicht mehr als ein sporadisches Phänomen betrachtet werden. Deshalb **plädiere ich dafür, dass für diese Zielgruppe eigenständige Zielsetzungen formuliert werden**, die die sprachlichen und altersspezifischen Eigenarten der Kinder berücksichtigen.

Im Weiteren soll für das Sprachniveau, was von diesen Lernenden erreicht werden kann, **eine angemessene, eigenständige Bezeichnung** gefunden werden. Im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan gab es im Jahre 2007 noch den Terminus A1- (sprich A1 minus), den ich in der vorliegenden Arbeit auch verwendet habe, aber dieser Terminus impliziert negative Assoziationen. Das Wort „minus“ stammt aus dem Lateinischen, wo es weniger bedeutet. Wie das auch die Ergebnisse der vorliegenden Forschung dargestellt haben, das, was Kinder beim L2-Früherwerb unter institutionalisierten Rahmenbedingungen erreichen können, ist gar nicht wenig. Sie sind einfach noch kognitiv nicht so reif, wie Jugendliche oder Erwachsene, aber unter keinen Umständen schaffen sie weniger, als die älteren, kognitiv reiferen Lernenden.

Ein weiterer Grund dafür, warum dieser Terminus nicht angemessen ist, ist die Tatsache, dass mit dem Wort „minus“ im Allgemeinen ausgedrückt wird, dass etwas um eine

bestimmte Summe vermindert ist. Deshalb wird mit diesem Stichwort Verlust und Minderwertigkeit assoziiert, was mit dem Früherwerb auch nicht zu verknüpfen ist.

Der neue Terminus soll ähnlich wie die anderen Sprachniveaubezeichnungen des GER (A1, A2, B1, B2, C1, C2) aus einem Buchstaben und aus einer Nummer bestehen, um zu deklarieren, dass diese Stufe auch ein Sprachniveau im Sinne von GER ist. Da es sich um frühes Lernen handelt, wären F1 und F2, mögliche Termini, aber F1 steht einmal schon für Formel 1, andererseits wäre das nur im deutschsprachigen Raum verständlich. Da die Lernenden beim Frühbeginn Kinder sind, könnten die Bezeichnungen auch K1 und K2 heißen. Aber sie kommen wieder schon in der Sportwelt vor und stehen für Kampfsportarten.

Heutzutage wird immer mehr über die Generation Alpha gesprochen. Hierher gehören alle, die nach 2010 geboren sind. Die sind auch die Zielgruppe des L2-Früherwerbs. Deshalb ist **mein Vorschlag, dass dieses Sprachniveau Alpha genannt** werden soll. Unter **Alpha 1** könnte das Sprachkönnen der Kinder im Alter 3–7 Jahre (d.h. Kindergartenkinder, Erst- und Zweitklässler/innen), und unter **Alpha 2** das Sprachkönnen der Kinder im Alter 8–10 Jahre verstanden werden. Die Sprachniveaus könnten mit den Abkürzungen a1 und a2 aber auf die Großbuchstabenschreibung würde ich verzichten, weil a großgeschrieben dem A der lateinischen Schrift ähnlich ist.

Laut des Ungarischen Bildungsgesetzes dürfen Fremdsprachenlehrende in jedem Schultyp (außer Nationalitätenunterricht) unterrichten. Aus diesem Grund **plädiere ich dafür, dass in der Fremdsprachenlehrerausbildung auch dann ein Modul zum Thema L2-Früherwerb als Pflichtfach integriert wird**, wenn sich die angehenden Lehrende für die Sekundarstufe spezialisiert haben. Im Rahmen des Ausbildungsmoduls können sich die Studierenden mit der Eigenart des Früherwerbs, mit den entsprechenden methodischen Ansätzen und kindgemäßen Lernwegen handlungs- und praxisorientiert auseinandersetzen.

Für Fremdsprachenlehrende, die ursprünglich für die Sekundarstufe ausgebildet sind, aber Interesse an diesem Gebiet haben, sollten **Fortbildungen** angeboten werden, die sie befähigen, auch mit Kindern methodisch und didaktisch angemessen umzugehen. Den

Studierenden ähnlich sollten sie sich mit der **Eigenart des Früherwerbs**, mit den entsprechenden methodischen Ansätzen und kindgemäßen Lernwegen handlungs- und praxisorientiert befassen.

Im Weiteren wäre es wünschenswert, die **für diese Zielgruppe geeigneten Deskriptoren als Minimalstandards in curriculare Dokumente aufzunehmen**, um den Fremdsprachenlehrenden bzw. den Expertinnen der Aus- und Fortbildungsinstituten einen Rahmen für das kindgemäße Fremdsprachenangebot zu geben.

Literatur

Aguado, Karin (2008): Wie beeinflussbar ist die lernersprachliche Entwicklung? Theoretische Überlegungen, empirische Erkenntnisse, didaktische Implikationen. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. 38/2008. München: Hueber. S. 53-58.

Antalné Szabó, Ágnes (2016a): A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2016): Grammatik. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. S. 268-285.

Antalné Szabó, Ágnes (2016b): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.) (2016): Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok. Komarno: International Research Institute. S. 47-56.

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Ballweg, Sandra / Drumm, Sandra / Hufeisen, Britta / Klippel, Johanna / Pilypaitytė, Lina (2013): Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? (= Deutsch lehren lernen 2). München: Klett-Langenscheidt.

Boeckmann, Klaus-Börge (2010): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Ergänzungsheft. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Boócz-Barna, Katalin (2014a): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2014): Mehrsprachigkeit. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös József Collegium. S. 33-60.

Boócz-Barna, Katalin (2014b): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht: Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.) (2014): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn 26). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 103-113.

Boócz-Barna, Katalin (2016a): Erwerbsfördernde Grammatikarbeit im L3-Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2016): Grammatik. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös József Collegium. S. 195-210.

Boócz-Barna, Katalin (2016b): Videographie in der universitären, fremdsprachendidaktischen DaF-Lehrerbildung und in der empirischen DaF-Forschung in Ungarn. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.) (2016): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: iudiciu. S. 71-87.

- Butzkamm, Wolfgang / Butzkamm, Jürgen (2008): *Wie Kinder sprechen lernen? Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 3., überarbeitete Auflage. Frankfurt / Main: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Chighini, Patricia / Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Edelenbos, Peter / Kubanek-German, Angelika (2004): *Fremdsprachenfrühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa*. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2/2004. Bielefeld: Bertelsmann. S. 4-7.
- Europäische Kommission (1996): *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2)*. Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht*. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2014): *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2)*. Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 15-33.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas / Apelt, Hans-Peter (2005): *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Gósy, Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): *Spracherwerb und Sprachenlernen*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1)*. Berlin: De Gruyter. S. 738-753.
- Klann-Delius, Gisela (2016): *Spracherwerb. Eine Einführung*. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.
- Klein, Wolfgang (2001): *Typen und Konzepte des Spracherwerbs*. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1)*. Berlin: De Gruyter. S. 604-617.
- Koeppel, Rolf (2013): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Königs, Frank G. (2001): *„Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas“*. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.) (2001): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2001*. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. S. 261-273.
- Krashen, Stephen D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): *Sprachenpolitik*. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen & Basel: A. Francke Verlag. S. 298.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): *DaF für Kinder. (= Deutsch lehren lernen 8)*. München: Klett-Langenscheidt.

Nemzeti alaptanterv (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny. 66/2012. S. 10635-10848.

Oksaar, Els (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.) (2016): Grammatik. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium. S. 211-227.

Schart, Michael / Legutke, Michael (2013): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. (= Deutsch lehren lernen 1). Berlin: Langenscheidt.

Tracy, Rosmarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen – und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen / Basel: Francke.

Wendlandt, Wolfgang (2017): Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung. Neu überarbeitete und ergänzte 8. Auflage. Stuttgart: Thieme Verlag.

Widlok, Beate / Petravić, Ana / Org, Helgi/ Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Internetquellen

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára: 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 1. melléklete. Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára.

http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (Letzter Zugriff: 09.01.2019)

Kerettantervek: 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről:

<http://kerettanterv.ofi.hu/> (Letzter Zugriff: 09.01.2019)

Köznevelési tankönyvjegyzék: 2018/2019. tanévi köznevelési tankönyvjegyzék:

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tankonyvjegyzek/kirtkv2018_kozlony_180614.pdf (letzter Zugriff am 20.10.2018)

Die analysierten Lehrwerke

Douvitsas-Gamst, Jutta / Xanthos-Kretschmer, Sigrid / Xanthos, Eleftherios (2004): Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Tankönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.

Kocsány, Piroska / Liksay, Mária (2008): Pass auf! 1 Neu. Német nyelvkönyv gyermekeknek. Budapest: Nemzedékek tudása.

Kopp, Gabriele / Büttner, Siegfried / Alberti, Josef (2008): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.

Kotzné Havas, Erika / Szendy, Judit (2005): Konfetti. Német nyelvkönyv kisgyermekeknek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Swerlowa, Olga / Sárvári, Tünde / Gyuris, Edit (2014): Hallo Anna. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.